

# 학습자 주도 독일어 문화수업에 대한 고찰

## - 정서 학습을 중심으로 -

박현선  
(한국교원대학교)

**Park, Hyun-Sun. (2015). Eine Überlegung über die lernergeleiteten Lehrverfahren im deutschen Kulturunterricht –in bezug auf das affektive Lernen. *Foreign Language Education Research*, 18, 75-96.**

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, die Anwendungsmöglichkeit der Begriffe ‘emotionale Intelligenz’ von Daniel Goleman im deutschen Kulturunterricht zu erläutern. Der Begriff ‘emotionale Intelligenz’ wird fünf Ebenen untergeordnet: i) die eigenen Emotionen kennen, ii) Emotionen beeinflussen, iii) Empathie, iv) Emotionen in die Tat umsetzen, v) Umgang mit Beziehung. Heutzutage ist die Kultur im Deutsch als Fremdsprache einen wichtigen Lernstoff. Die Kultur kann nicht nur kognitive Ebene sondern auch affektive Ebene beeinflussen. In dieser Arbeit wird aber sie sich auf das affektive Lernen konzentriert. Um die Affektivität der Lernenden im Kulturunterricht zu entwickeln, kann der Begriff ‘emotionale Intelligenz’ mit vier Lernverfahren kombiniert werden: die Zusammenarbeit für Wahrnehmung von Emotionen, der Rollspiel für Nutzung von Emotionen, das Lesen für Verstehen von Emotionen und das Sehen für Beeinflussung von Emotionen. Je nach Lernverfahren können die verschiedenen affektiven Ebenen der Lernenden sich darin progressiv entfalten und daher können die Lernenden innerlich stark motiviert werden.

**Key Words:** Kulturunterricht, Lehrverfahren, Affektives Lernen, Deutsch als Fremdsprache, Emotionale Intelligenz

## I. 서론

고등학교 현장에서 제 2 외국어로서 독일어 수업은 입시 비중이 줄어들면서 과목의 지위와 위상도 함께 위축되었다. 일반고등학교를 기준으로 볼 때, 실제 수업에 있어서 문법과 같은 언어 요소보다는 문화를 학습 소재로 다루는 비중이 높아졌고, 문화에 대한 교사 및 학생들의 관심도 꾸준히 증가하고 있다. 대학 교양으로서 독일어 수업 상황에서도 이와 유사한 흐름을 읽을 수 있다. 수강 학생들을 대상으로 수강 선택 원인과 수강을 통해 얻고자 하는 희망 내용을 질문해 보면, 다수의 학생이 독일어 문법보다는 독일 문화에 대해 알고 싶고, 여행을 대비하여 독일의 다양한 면과 함께 그에 적용할 수 있는 실용 독일어 표현을 학습하고 싶다는 내용이 다수를 차지하였다. 이러한 흐름으로 볼 때, 학습자 중심 독일어 수업에서 문화는 매우 중요한 학습소재임과 동시에 관심을 끌 수 있는 매력적인 요소이다.

독일어 수업은 전통적인 문법수업의 틀을 벗어나야 하며, 학습자가 독일어를 왜 배우고자 하는지 학습자의 학습 동기를 바탕으로, 실생활에 적용할 수 있는 학습 내용으로 학습을 경험화 시킬 수 있는 교수방법이 필요하다. Neuner, Krüger, Grewer (1981) 역시 현대에는 학습자의 경험 세계를 넓혀주고 자기 문화 영역에서의 경험을 바탕으로 특정한 발화 수단을 강화한 교수방법이 필요하다고 언급했다. 외국어 수업 속에서 행위자의 ‘정신적이고 창의적 행위’에 주안점은 둔 점은 매우 고무적이며, 본 연구가 학습자의 정서지능과 문화수업을 연계하여 학습자의 개인 동기를 자극한 효율적 수업 모델을 만들어가고자 하는 방향에 부합된 언급으로 볼 수 있다.

이 논문에서는 학습자가 수업 진행의 중심이 되는 독일어 수업을 제공하기 위하여 ‘학습자’ 참여와 ‘정서지능 EQ’에 초점을 맞추고자 한다. 먼저 학습자란 무엇인지, 학습자의 내재 요인과 관련된 정서적인 측면을 고려한 학습이론 기반을 마련할 것이다. 따라서 II장에서는 정서지능 영역을 살펴보고, 학습과 정서지능의 관계를 뒷받침할 수 있는 학습이론으로서 인본주의 심리학 기반 학습이론을 소개하고자 한다. 특히 인본주의 심리학 기반 학습이론은 행동주의나 인지주의 학습이론과 유사하면서도, 학습자의 정서, 감정, 개인적 실현과 대인 관계 측면을 중요하게 강조한다는 점에서 정서지능을 키울 수 있는 수업모델을 마련하는데 좋은 지침이 될 수 있다.

외국어 수업의 소재로 오늘날 많은 관심을 받는 요소가 바로 문화이다. 학습소재로서 문화는 선호하지만, 수업 중 문화는 단순히 어학 수업의 쉬어가는 코너 정도로 가볍게 여기는 경향이 있고, 그 내용도 독일의 일상문화에 국한되어 있다. 그러나 이제 학습 소재로서 문화는 다른 삶을 들여다 보는 통로이며, 그를 통해 자신 내면의 요구와 관심을 깨울 수 있는 연결 고리가 되어야 한다. 이를 위해 문법수업처럼 다양한 방식으로 학습자가 운영의 주체가 되어 진행되는 문화수업이 필요하다.

II장에서는 문화수업을 어떻게 진행하는 것이 학습자의 정서지능을 깨우면서도 어학 습득 자체에 효과적인 도움을 줄 수 있을지를 고민하고, 이에 대한 제안으로 정서지능 영역별로 학습자의 내재 요인을 자극할 수 있는 문화수업의 유형을 제시해 보고자 한다. 문화는, 문법수업과 달리, 학습자들의 내재 동기를 자극할 수 있는 요소를 많이 포함하고 있다는 장점이 있기 때문에, 학습자가 주도적으로 수업을 이끌어가며 특정 정서지능의 영역을 향상시키기에 매우 좋은 학습소재이다. 이러한 관점에서 III장에서는 학습자가 어떻게 문화 수업에 참여하느냐 그 참여 방식과 어떤 정서적 영역의 개발에 중점을 두느냐에 따라 문화수업의 유형을 분류해 보았다. 수업의 직접적 주도자로서 학습자들은 독일어 문화도 배우고, 문화를 배우는 과정 중에 자신의 내적 요구를 자각하고, 그것을 관리하면서 또 다른 삶을 알아가는 수단으로서 외국어를 습득해 갈 수 있을 것이다.

이 논문에서 다루는 문화수업은 독일언어를 배우는 회화 수업이 아니라, 문화 소재를 통해서 학습자 내면의 인문교육을 진행하는 것이며, 이 수업의 운영 과정 속에서 언어습득은 부차적인 학습 성과가 된다.

## II. 정서지능과 학습자 중심 인본주의 학습이론의 이해

### 1. 정서지능이란 무엇인가?

Eric Jensen (2000)은 지식과 기능의 완전학습을 위해서 학습자의 정서와 감정을 매우 중요시 여기며, 정서와 감정이 지식과 기능의 완전학습과 동등함을 강조하였다. 정서 지능은 특히 학습의 성공과 밀접한 연관이 있는데, 선천적인 요소 뿐만 아니라 학습자의 환경에 따라 변할 수 있는 지능 중의 하나가 정서 지능이다. 따라서 IQ는 학습자의 노력에 따라 변하기 어려운 요소인 반면에, 감정지수 EQ는 노력 여하에 따라 발전시킬 수 있고, 이 감정지수가 높아질수록 목표설정 능력과 성취 욕구가 상승할 수 있다. 이 정서지능은 따라서 자기인식능력 또는 자기관리능력, 사회적 인식 능력 및 관계관리 능력이라고 흔히 대변되기도 한다.

학습의 효과를 올리기 위해서는 사고와 감정을 별개로 생각하지 않고 두 요소의 밀접성을 염두에 둘 필요가 있다. EQ라는 단어가 교육 영역에서 생소하지 않듯이, 감정지수와 학습과의 연관성에 대한 선행연구들도 많이 나와 있다. Goleman(1998)이나 Zull(2002)과 같은 연구자들은 정서는 사고와 밀접하게 관련되어 있어 정서에 의해 좌우되는 요소가 매우 많음을 지적하였다. 정종진 외(2008)에서도 다양한 뇌 기반 교수-학습 전략을 제시하고 있는데, 이 뇌 기반 학습 전략도 우뇌, 좌뇌, 중뇌와 같은 실제 뇌 기반 학습 방법뿐만 아니라 정서적 뇌의 중요성에 대해 언급하면서 정서지능을 위한 수업 방안에 대해서 논하고 있다.

Connell(2008)은 이러한 연구자들의 의견을 바탕으로 정서와 학습 간의 관계에 대해서 다음과 같이 설명한다.

- 정서를 관장하는 뇌 영역이 존재한다.
- 인간의 정서와 지능은 신경적 결합이 있으며 이는 주의집중과 연관된다.
- 정서는 학습 능력과 의사 결정 능력에 영향을 준다.
- 정서는 학습 및 교수와 상호 관계가 있다.

이와 같이 정서적 뇌는 사고의 뇌를 조절할 수 있는데, 뇌과학자들은 이에 대해서도 이미 관찰 가능한 연구를 진행하고 있다. Ledoux(2002)는 뇌와 학습의 연구에서 이를 잘 설명하고 있다. 그의 연구에 따르면, 만약 위험에

처한 경우, 대뇌 변연계가 환경이 안전하지 않다고 신호를 보내면 많은 양의 피가 피질을 떠나 대뇌와 뇌간으로 이동하여 대부분의 피와 산소가 더 낮은 뇌의 센터로 이동하게 하여 효과적인 인지적 추리가 이루어 질 수 없게 된다고 한다. 따라서 우리들은 분노나 두려움을 느낄 때는 신피질에서 원시 과충류 뇌인 뇌간으로 신경체가 하향 이동하여 명확한 사고를 하지 못하게 된다. 이를 학습 상황에 적용해 보면, 수업 중 위협 상황을 감지하게 된다면, 우리의 학습 내용 정보가 쉽게 피질로 전달되지 못하는 상황이 생길 수 있다. 따라서 무엇에 집중을 할 것인지를 결정하는데 영향을 주는 요소 중의 하나가 학습과 관련된 정서임을 확증할 수 있다.

Goleman 은 ‘정서지능(1994)’ 과 ‘정서지능으로 일하기(1998)’에서 학업적 IQ 는 높지만 정서적 지능이 낮은 사람들에 대해 연구하면서 정서지능의 중요성을 강조하였다. Goleman(1994)이 제시한 5 가지 정서기능 영역은 다음과 같다.

- 자기 인식 (die eigenen Emotionen kennen) 영역
- 자기 조절 (Emotion in die Tat umsetzen) 영역
- 동기부여 (Emotionen beeinflussen, motivation) 영역
- 감정이입 (Empathie) 영역
- 사회적 기술 (Umgang mit Beziehung) 영역

이 5 가지 영역을 독일어 문화 수업 전략에 적용해 본다면, 정서지능 중 자기인식, 자기조절 그리고 동기부여라는 영역은 자기성찰적인 면과 관련이 있기 때문에 학습자 개인의 성향과 학습 동기 부분과 연관시켜 학습자 촉진 요인을 끌어내는데 도움을 줄 것으로 기대되며, 감정이입과 사회적 기술은 대인관계적인 면을 갖고 있기 때문에 공감형 주제 다룸 또는 타인과의 관계를 어떻게 형성할지에 초점을 맞춰 타인의 기분, 요구, 관심사를 인식하거나 상황에 맞게 대처할 수 있는 방안에 대해 살펴 볼 수 있겠다.

외국어와 같이 낯선 것에 대한 수용을 전제로 하는 언어 수업은 학습자가 그 내용 요소를 받아들이거나 체화하여 습득하기 때문에 특별히 ‘정서지능’ 요소가 학습의 성취 욕구 상승과 목표의 도달도에 영향을 미칠 수 있다. 외국어를 배우는 상황을 위협적인 낯선 정보로 느끼지 않고 즐거운 도적으로 지각될 수 있도록 자기성찰과 대인관계 요소와 같은 정서지능을 고려한 외국어 수업 형태를 제공할 필요가 있다. 이러한 정서지능 기반 외국어 수업 설계를 위한 이론 기저로서 인본주의 심리학 기반 학습이론을 고찰해 보고자 한다.

## 2. 인본주의 심리학 기반 학습이론의 이해

전통적으로 학습은 연습의 결과로서 비교적 영속성이 있는 행동변화의 과정이나 작용으로 본다. 이때 강화된 연습 그 자체도 학습이라고 할 수 있지만, 강화된 연습의 결과를 일반적으로 학습이라 일컫는다. 다양한 학습에 대한 정의 중 Gagne(1970)는 일정한 경험과 훈련에 의해서 행동이나 능력이 변화되며, 주어진 상황 내에서 적절하게 반응하고, 진보된 행동을 지니면서 경험을 재구성해가는 부단한 과정을 학습이라고 규정했다. 따라서 학습은 일시적인 효과가 아니라 비교적 지속성이 있는 진보적인 인간의 행동, 태도, 흥미, 습관 및 여러 가지 능력에 있어서의 변화를 전제로 하는 것이다.

Gagne 가 규정했듯이 ‘비교적 지속성이 있는’ 이라는 표현은 학습을 정의하는데 중요한 핵심 관점이다. 이러한 지속성을 바탕으로 학습이론을 펼치는 행동주의 및 인지주의 학습으로 대변될 수 있다. 행동주의 학습은 경험에 의한 행동이 비교적 지속적인 변화로 나타나는 것이고, 인지주의 학습은 경험에 의한 정신의 산물이 영속적(permanent)으로 변화하는 것이다. 이 두 학습은 모두 비교적 지속적인 변화를 포함하고 있다는 점에서는 공통점을 갖지만, 행동주의 학습은 관찰 가능한 외적인 변화, 즉 행동의 변화를 학습으로 보고 있고, 인지주의 학습은 관찰할 수 없는 내적인 변화에 초점을 두고 있다는 점에서 큰 차이점을 찾을 수 있다. 행동의 결과에 관심을 갖는 행동주의 학습이론과 사고과정에 관심을 갖는 인지주의 학습이론 이외에 ‘지속적인 변화’를 바탕으로 하면서도 또 다른 관점에서 접근하고 있는 학습이론이 바로 인본주의 심리학이다.

인본주의 심리학은, 명백한 행동만을 관찰하는 학습이론들은 자극과 반응이 연결될 때 일어나는 학습에 국한된다고 생각하여 그에 대한 한계를 제시했고, 인지주의자들이 주장하는 ‘사고과정’의 중요성 이외에도 학습에는 매우 다양한 요소들이 연계되어 있다고 보았다(Ormrod 1990). 즉, 사고과정 이외에도 학습에는 정서, 감정, 개인적 실현, 대인 관계 등 개인의 다양한 내면 요소들을 고려할 때 학습자 중심 교육이 실현될 수 있다는 입장을 피력한다. 인본주의 심리학은 Maslow, Rogers 그리고 Combs 의 경험과 관찰에서 시작되었다고 말할 수 있다. 인본주의 심리학은 직접적인 언어교수법은 아니지만, 제 2 외국어의 문화 교육에 있어서는 많은 시사점을 가져올 수 있는 교수 학습 이론이기 때문에 Maslow 의 ‘어린이 성장이론’, Rogers 의 ‘학습자 중심 교육’ 그리고 Combs 의 ‘촉진자로서의 교사’가 무엇인지 간략하게 그 요지를 언급해보도록 하겠다(윤운성 1995).

이 주장들은 다음 장에서 ‘학습자 중심 문화수업 전략’을 마련함에 있어서 인본주의 심리학을 기반으로 한다면 어떤 문화 학습 요소를 선정할 수 있을지 학습 내용 요소 선별의 기준을 마련하는데 단서를 제공할 것이다.

### 1) Maslow 학습이론

Maslow 는 행동주의적 입장의 지지자들이 명백한 행동과 객관성에 너무 지나치게 집착함으로써 인간실존의 측면을 무시하게 되었다고 생각하였다. 그 당시 행동주의자들은 Skinner 의 쥐 상자 실험이 심지어 아기를 키우는데 까지도 도움이 된다고 생각하여 이 상자와 흡사한 아이 침대를 만들어 아기의 행동을 교육하려고 했으나, 오히려 Maslow 는 아이를 탐색하거나, 아이가 안전하고 편하게 노는 것을 통제하는 환경으로 이 침대에 대해 부정적인 견해를 제시했다.

이런 부정적인 견해에서 새롭게 대안을 제시한 것이 바로 제 3 세력의 심리학이다. 이 관점은 어린이들에게 선택의 자유를 주면 어린이들은 그들에게 유익한 것을 선택한다는 것을 전제로 한다. 따라서 교사나 부모들은 너무 간섭하거나 어린이들의 행동을 조형하려고 할 것이 아니라 어린이들을 신뢰하고 스스로 성장하도록 도와주어야 한다는 것이다. 이러한 교육은 감정과 같은 인간적인 측면이 지적인 발달을 자극한다는 것을 제시하고 있으며, 정의적인 영역의 변화는 지적 행동에 서로 영향을 주고 받으며 인간 본래의 성장 욕구가 진행되도록 한다는 것을 설명한다(윤운성 1995).

이와 같은 Maslow 의 학습이론은 어린이 성장교육 이론이라고도 하는데, 이 이 이론에서 ‘감정’ 요소를 새로운 대안으로 제시한 점과 ‘정의적 영역’의 변화가 지적 행동에 영향을 미친다는 것을 지적한 점은 우리 연구가 정서 지능을 기반으로 문화교수 전략을 마련하고자 함이 교육의 효율성 측면에서 의의가 있음을 뒷받침해 준다.

### 2) Rogers 학습이론

Rogers 는 심리치료자로서 정신분석학적 방법이 아닌 신경분석학적 기법에 중점을 두고 정신 장애자들의 치료했고, 정신분석학적 방법과는 다른 심리치료의 효율성에 대해 주장하였다. Rogers 의 새로운 심리치료 접근법은 치료자인 의사가 아니라 내담자가 중심인물이 된다는 점이었고, 이를 강조한 것이 바로 내담자 중심 치료라고 부른다. 이는 기존 ‘분석자’ 중심 치료에서 ‘내담자’ 중심으로 틀을 바꾼 것인데 이 관점은 행동을 통제하여 학습 시킨다는 결정론적 관점에도 상반된 것이다.

기존에 분석가가 중심 인물이 되어 병을 해석하고 처방하던 것과는 달리, Rogers 의 분석자는 일정한 조건을 설정하여 제공하는 게 중요한데, 이때 일정한 조건이란 가식 없이 대하기, 따뜻하고 긍정적인 태도를

취하기, 내담자와 공감하며 그들의 사고를 감지하기 등의 역할을 수행한다. 내담자는 이 과정을 통해 누구보다도 자신을 더 수용하고 인식하게 되어 성공적인 치료에 도달할 수 있다고 보았고, 이런 과정으로부터 이러한 자질을 습득하면 내담자는 치료자나 분석자의 조력을 받지 않고도 개인적 문제를 해결하려는 경향이 있고 해결할 수 있는 준비성을 갖는다는 것이다 (윤운성 1995). 바로 이 부분이 Rogers 의 학습이론을 학습자 중심 학습이론이라고 부르게 하는 핵심이라고 볼 수 있다.

Rogers 의 이론에서 제시한 ‘내담자’를 ‘학습자’로 대치하여 생각해보면, 학습자 입장에서 교육을 진행한다는 것이 교사중심 학습 과정에 따라 수동적 수업을 진행하는 것 보다 성공적인 수업을 이끌 수 있음을 알게 한다. 학습자 자신이 스스로의 행동을 통제하는 방법이 학습이라고 규정한 점에서 우리는 학습자 중심 교수방법이 어떻게 진행되어야 하는지 수업 설계의 중심 방향을 제공받을 수 있다.

### 3) Combs 학습이론

Combs 는 Maslow 나 Rogers 처럼 인본주의적 관점의 주창자에 속한다. 행동주의나 정신분석학적 연구의 틀에서 벗어나 새로운 대안을 찾고 있다는 점에서는 Rogers 와 유사한 입장을 취한다. Combs 는 인본주의적 심리의 시작점에서 인지 관점을 매우 중요시 여겼다. 즉, Maslow 는 동기화에, Rogers 는 심리치료사로서의 경험에 따른 내담자의 입장에 관심을 가졌던 것에 반해 Combs 는 개인적인 인지 관점을 사용한다(윤운성 1995). Combs 는 사태를 지각한다는 것, 개인의 모든 행동은 그가 행동하는 순간에 그가 지각했다는 것에 대한 결과로 보고, 그것을 학습으로 여겼다. 따라서 어떤 사물이 학생의 관점에서는 어떻게 보일 것인지, 그에 대한 사색을 통해 학습상황을 이해하려고 노력해야 한다는 것이다.

이러한 전제에서 학습을 바라보면, 하나의 사태는 학습자의 지각 상황에 따라 여러 가지로 다르게 보일 수 있고, 다르게 행동하도록 자극할 수 있다. 따라서 행동의 변화를 유발시키기 위해서는 지각을 변경하도록 유도해야 한다는 결과를 얻을 수 있다. 학습에 대한 이러한 발상은 우리나라 교육에서도 흔히 말하는 ‘눈높이 교육’ 이라는 말로 이해해 볼 수 있겠다. 학습자 개인마다 지각의 상황과 장이 다르게 열릴 것이라는 가정 하에 수업을 진행해야 한다면 교사는 일괄적이고 통제적인 수업 과정이 아니라, 학습자 스스로 과정을 탐색해 나가고 알아 가도록 길을 유도하고, 사색의 단초를 제공하는 촉진자로서의 교사에서 그 역할을 찾아 볼 수 있겠다.

지금까지는 Maslow, Rogers 그리고 Combs 와 같은 인본주의 심리학자들의 이러한 주장들을 통해 앞으로 다룰 ‘학습자 중심’이 무엇인지에

대해 바르게 이해할 수 있는 기틀을 마련해 보았다. 학습자의 정서지능을 기반으로 외국어 수업을 진행하기 위해서는 인본주의 심리학의 교수방법에 따라 수업의 운영 계획을 마련할 필요가 있다. 이제 학습자의 개인적 특성의 측면과 대인과의 관계적 측면에서 인본주의 심리학은 개인의 정서지능을 활용하여 어떻게 수업으로 구성할 수 있는지 제 2 외국어로서의 독일어 상황과 연관시켜 각 수업의 구성 요소 및 교수 방법에 대해 다루어 보고자 한다.

### III. 정서지능 기반 학습자 참여형 독일어 문화수업 전략

인본주의 심리학적 측면에서는 ‘학습자’를 학습의 중요 요인으로 보았다. 학습자와 관련하여 가장 중요한 3 가지 키워드는 ‘내적 동기화’, ‘학습자의 내적 정서 상황 수용’, ‘학습자 개인의 지각에 따른 사태 인식의 다양성으로 요약할 수 있겠다. II 장에서 정서지능에 대해서 언급했듯이, 정서지능의 5 영역 중에서 자기인식, 자기조절 그리고 동기부여라는 영역은 자기성찰적인 면을 지닌 반면에, 감정이입과 사회적 기술과 같은 영역은 대인 관계적인 면을 갖고 있다 (Goleman 1994). 이 5 가지 요소를 수업에 활용해 보기 위하여, 먼저 각 영역은 어떤 특성을 가지고 있는지를 살펴보고, 정서적 뇌를 기반으로 하는 수업 유형은 어떤 것이 있는지를 알아볼 것이다. 또한 해당 수업 유형들을 토대로 어떻게 독일어 문화 수업을 진행할 수 있는지, 그에 대한 수업 전략 및 활용 방안을 제시해 보고자 한다.

#### 1. 정서적 뇌 기반 수업 유형

윤운성(1995)은 인본주의 심리학자들의 인본주의 학습이론에 따라 몇 가지 수업에 대한 제안을 했다. 이 수업 제안은 다시 Goleman 의 정서지능의 차원과 일부분 상통한 점이 있다는 것이 흥미롭다. 먼저 인본주의 학습이론에서 제안하는 교수법은 다음과 같다.

- 학습자들에게 학습을 선택하고 관리하도록 허용하고 격려하라
- 좋은 예를 들도록 노력하라
- 학생들이 역할극이나 모의게임에 참가하도록 하라
- 수용적일 때 가치명료전략을 사용하라
- 교육목표에 적합하게 진행되도록, 교사가 조장하기를 원하는 습관과 태도를 발달시킬 수 있는 학습경험을 제공하도록 노력하라

이를 위하여 수업 중 교사의 행동 제안은 다음과 같다.



- 교사는 중심대상이 아니라 촉진자로서 역할을 수행하라
- 온정적이고 긍정적이며 수용하는 수업 분위기를 만들 것과 혹시 화를 낼 상황에서는 인성적 특성이 아닌 상황에 대해 논평해야 한다는 점을 분명히 하라.
- 수업의 진행에 있어서는 신념과 배울 수 있는 느낌을 갖도록 동기를 부여하는데 최선을 다하라

여기서 교사의 역할을 분명하게 언급해 주는 것은 매우 중요한 일이다. 인본주의 학습이론에서는 학습자를 중심대상으로 생각하기 때문에 학습자들의 수업 의욕을 고무시키는 다양한 방법에 대해서도 관심을 갖고 있지만, 그만큼 교사가 그를 수용해주고 풀어 나갈 수 있도록 정서적 학습 상황을 만들어주어야 하는 것이 얼마나 중요한 것인지를 또한 강조하고 있다.

이러한 인본주의 학습이론은 Goleman의 정서지능과 연계시켜 볼 수 있다. 정종진 외(2008)의 ‘뇌기반 교수-학습 전략’에서는 Goleman의 정서지능의 다섯 가지 차원과 Gardner의 다중지능이론을 연결시켜서 각 요소를 분석하고 있다. 이를 도표로 정리한 것을 보면 이 연관 관계를 쉽게 인식할 수 있다. 이를 인용해 보면 다음과 같다(정종진 외 2008).

표 1

Goleman의 5가지 정서지능 차원의 의미와 특성

정서지능의 차원	차원의 의미	다중지능 특성
1. 자기인식	자신의 내면상태, 선호도, 자원 및 직관을 깨닫는 것	자기성찰적
2. 자기조절	자신의 내면적 상태, 충동 및 자원을 관리하는 것	자기성찰적
3. 동기부여	목표 도달을 안내하거나 촉진하는 정서적 경향	자기성찰적
4. 감정이입	다른 사람들의 기분, 욕구, 관심사에 대한 인식	대인관계적
5. 사회적 기술	사람들 사이에서 호감이 가는 반응을 능숙하게 유도	대인관계적

이 5가지 차원의 의미를 해석해 보면, 학습자의 내면상태 및 선호도를 드러내게 하고, 그것을 관리하고, 특정 목표에 도달하도록 촉진하는 것이 정서지능에서 학습자 개인에게 매우 중요한 것임을 알 수 있다. 이를 촉진시키기 위하여 Connell(2008)은 수업에 활용할 수 있는 행위 유형을 몇 가지 제시했다: ‘책을 통한 토론’, ‘영화와 TV의 시청’, ‘역할극’, ‘함께 나누기’의 4가지 방법이 그것이다. 이 정서지능을 활용한 행위 유형은 인본주의 학습이론의 수업제언과도 일맥상통한 부분이 있어서 이를 서로

연관시켜 특성에 맞게 하나로 통합하면, 정서적 뇌 기반 문화수업 유형을 제시해 볼 수 있다. 이를 연계한 수업 유형은 표 2와 같다.

표 2

인본주의 학습이론과 Connell의 정서지능 행위유형을 연계한 수업 유형

인본주의 학습이론 중 학습자 중심 수업 제언	수업 유형	Connell의 정서지능 강화를 위한 행위 유형
학습자들에게 학습을 선택하고 관리하도록 허용하고 격려하라	공유 수업	함께 나누기
학생들이 역할극이나 모의게임에 참가하도록 하라	체험 수업	역할극
수용적일 때 가치명료전략을 사용하라	토론 수업	책을 통한 토론
조장하기를 원하는 습관과 태도의 발달을 향하게 하는 학습경험을 제공하라	결속 수업	영화와 TV 시청

이 표는 지금까지 다루었던 인본주의 학습이론과 Connell의 정서지능 관련 행위 유형 중 공통점을 찾아서 그것을 수행할 수 있는 수업방식과 연계시켜 정서적 뇌 기반 수업의 토대를 마련해 본 것이다. 이 표와 같이, 정서적 뇌 기반 수업에서 학습자들이 중심이 되는 수업 유형은 학습자의 참여 형태와 그 과정 속에서 끌어낼 수 있는 속성들을 고려하여 각각 ‘공유 수업’, ‘체험 수업’ 및 ‘토론 수업’ 그리고 ‘결속 수업’ 등으로 명명하여 나뉘 볼 수 있다. 이 수업유형들은 교사가 주도적으로 수업을 진행하지 않고, 촉진자로서 역할을 수행한다는 공통점을 갖지만, 서로 다른 감정지능 개발에 초점을 맞추고 있다. Maslow가 주장했듯이, 어린이들에게 선택의 자유를 주면 어린이들은 그들에게 유익한 것을 선택한다는 전제로, 교사나 부모들은 너무 간섭하거나 어린이들의 행동을 조형하려고 할 것이 아니라 어린이들을 신뢰하고 스스로 성장하도록 도와주어야 한다. 학습자는 자신이 학습을 이끄는 주체가 되어 내용을 선택하고, 관리하며 나아가 특정 목표에 도달하도록 스스로를 이끌 수 있는 잠재력이 있다. 이렇게 학습자는 스스로가 자신의 내면을 인식하고 조절할 수 있는 능력을 지니고 있기 때문에, 특히 이 감정지능은 스스로 노력 여하에 따라 발전시킬 수 있고, 이 감정지능이 높아질수록 목표설정 능력과 성취 욕구가 상승할 수 있다.

## 2. 정서적 뇌 기반 독일어 문화 수업 형태

문화는 삶을 공유하는 요소가 담겨 있기 때문에 인지적, 정의적 영역에서 모두 활용할 수 있다. 여기에서는 독일의 문화란 무엇인지, 문화를 인지적으로 소개하기 위한 목적이 아니라, 문화라는 학습 소재를 가지고 학습자는 자신과 자신의 내면을 연결할 수 있는 다리를 찾을 수 있도록 학습자가 정서적 뇌와 관련된 수업 소재로 활용할 수 있는 정의적 가능성을 찾아보는데 그 목적이 있다. 따라서 이 문화 수업은 교사 주도적 설명이나, 교사가 틀어주는 비디오를 시청하면서 무엇을 보았는지 인지적 지식 층위의 일방적 수업 방식이 아닌, 학습자가 주도하는 문화수업 과정을 구성하여 문화 수업을 통해 학습자의 내면적 요인을 자극하는데 초점을 맞춘다. 여기에서 제시하고자 하는 이 수업유형들은 외국어 교육이 자기발전의 수단이 될 수 있도록 정서교육을 기본 전제로 삼고 있으며, 수업을 통해 독일어 학습에 대한 목표 설정 능력과 성취 욕구를 상승시킬 수 있도록 학습자의 참여와 주도를 기본으로 한다. 이제 정서적 뇌 기반 외국어 수업 유형인 이 4 가지 수업 모형의 특징을 간단히 짚어보고, 그에 적합한 독일 문화 수업의 예를 제시해 보겠다.

### 1) 수업모형 I - 공유형 문화 수업 (예: 함께 나누기 수업)

함께 나누기 수업과 같은 공유형 수업은 계획에 의해 학습을 공유하기 위한 함께 나누기 활동을 한다. 그룹 학습자들의 상호작용을 증진시키기 위해 공감과 공유의 기술을 활용한다. 예를 들어, 한 학습자가 등교 길에 매우 사나운 개를 만났다고 그 이야기를 전하면, 그때 느꼈을 공포감이 같은 반 학생들에게 전달될 수 있는 것과 같은 원리로, 공포감 이외에도 긍정적 생각 및 성취감도 생각을 함께 공유하기를 통해 도달할 수 있는 정서감각이다.

그들은 서로 다른 방식의 삶을 함께 나누기 함으로써 정서적 중재 활동을 할 수 있고, 이 경험의 공유를 통해 상대를 아는 것뿐만 아니라 자신도 개방할 수 있게 된다(정종진 외 2008). 이와 같이 학습자들이 선택하고 관리하고 허용하며 격려하는 공유형 수업 형태들은 자신의 내면 상태, 선호도 및 직관을 알아차리는 자기 인식의 기회를 제공하여 학습자 스스로가 자신의 감정을 더 분명히 알게 할 수 있다. 따라서 정서지능 중 ‘자기인식’의 측면을 강화하기에 적합한 수업 유형이다.

독일어 문화 학습 내용 중 사고를 공유하고 함께 나누면서 학습자 스스로가 참여하여 자신의 정서지능을 개발할 수 있는 것으로 ‘여가생활’의 경우를 예로 들어 공유형 문화 수업의 예를 제시해 보겠다. 자신의 내면

상태, 선호도 및 직관을 알아차리는 자기 인식의 기회를 제공하기 위한 공유형 수업은 다음과 같은 3 가지 과정으로 진행할 수 있다:


- ① **개별화**: 타인의 생각과 일상을 알아본다.
- ② **공동화**: 일상적인 주말의 여가시간이지만, 여가시간 때문에 느끼고 있는 문제점을 인식시켜서 자신에게는 문제 요인이 없는지를 지각하게 한다.
- ③ **개인 맞춤화**: 지각된 내면 상태를 발표해 봄으로써 자기관리 및 성찰의 기회를 갖고, 공유된 생각을 다시 개인화할 수 있도록 발문한다.

다음 예를 보자:


예) Schritte international A1 의 Zwischenspiel 'Freizeit'

**ZWISCHENSPIEL** | [www.hueber.de/schritte-international](http://www.hueber.de/schritte-international)

Michael Müller ist Samstag „Autotag“. Er fährt zur Tankstelle und putzt das Auto.




Jeden zweiten Samstag geht Monika Müller zum Friseur.




### Freizeit-Terror

Arbeiten, arbeiten, arbeiten, für andere Aktivitäten hat man von Montag bis Freitag meist keine Zeit. Doch zum Glück gibt es ja auch noch den Samstag und den Sonntag. Einkaufen, aufräumen, putzen, Eltern besuchen, alte Freunde treffen, fernsehen, schön kochen, Sport machen, ins Kino gehen, endlich mal wieder so richtig ausschlafen ... das alles machen. Das geht natürlich nicht und deshalb gibt es immer öfter „Freizeitstress“. Besonders viele junge Erwachsene haben damit Probleme. „Ich habe keine freie Minute mehr am Wochenende“, sagen sie. „Das ist keine Freizeit, das ist Freizeit-Terror!“. Manche freuen sich am Sonntagabend schon richtig auf den Montagmorgen. Sie finden: „Arbeiten ist nicht so stressig!“


Am Samstagnachmittag räumen Monika und Michael die Wohnung auf. Von Montag bis Freitag haben sie keine Zeit oder sie sind einfach zu müde.




Ganz ruhig, Michael und Monika! Nur noch ein paar Stunden, dann fängt die neue Arbeitswoche an und dann ist endlich wieder Schluss mit dem Freizeitstress! Bis zum nächsten Wochenende.



... Monika möchte vorher noch mit Michael sprechen. „Du magst meine Eltern nicht!“, sagt sie. „Doch“, antwortet Michael, „aber entschuldige bitte, jetzt kommt Tatort, okay?“





**2** Machen Sie Ihre eigene „Wochenendkurve“ und stellen Sie Ihre Kurve im Kurs vor.

이 예시는 다양한 학생들이 자신의 토요일에 무엇을 하는지를 각자 이야기하고 있다. 그러나 이 글은 단순히 어휘 학습과 독해력을 기를 수 있는 목적으로 텍스트를 사용하지 않고, 학생들의 내적 요인을 반영할 수 있도록 발문의 도구로 사용한다(**개별화**). 이 예시에는 학생들 각자가 토요일에 무엇을하는가라는 개별 성향 텍스트와 함께 또 다른 생각거리를 제공하고 있다(**공동화**). 오른쪽 상단에 제시된 ‘Freizeit Terror 여가 테러’라는 텍스트 상자는 학습자들이 자신의 내면 상태를 지각하고, 자신의 이야기를 풀어낼 수 있는 촉매 역할을 수행할 수 있다. ‘여가 테러’ 텍스트는 현재 청소년들이 선호하는 여가생활과 그를 누리기 어려운 현실의 문제, 여가생활로 인한 스트레스 등 서로 생각을 나눌하기에 적합한 이야기거리를 제공하고 있다. 여기에 제시된 이야기거리는 학습자가 중심이 되어 각자의 이야기거리로 전환될 수 있도록 학습자들 상호 간에 생각을 공유하고 다시 각자의 생각으로 정리할 수 있다. 교사는 이때 이 과정이 진행되도록 조력자 역할을 하고, 최종적으로 학습자에게 “각자의 생각”을 발표하도록 하여, 공유된 생각이 다시 학습자 자신이 중심이 되는 개인화 과정을 유도해준다(**개인맞춤화**).

공유형 문화 수업은 “개별화 → 공동화 → 개인맞춤화”로 진행될 수 있고, 이 수업의 참여를 통해 학습자는 스스로가 자기성찰적 수업으로 소재를 받아들이고, 자신의 정서지능을 향상시킬 수 있다. 독일어 수업 중 다루는 문화 소재 중 여가생활 이외에도 애완동물, 취미, 운동, 방과 후 활동 및 동아리 활동, 음악과 같은 영역에서 “개별화 → 공동화 → 개인맞춤화” 진행과 같은 공유형 문화 수업을 적용 해 볼 수 있다. 이 유형의 수업은 특히 정서지능 중 ‘자기인식 영역’과 ‘자기조절 영역’에 큰 도움을 줄 수 있다.

## 2) 수업모형 II - 체험형 문화 수업 (예: 역할극 수업)

역할극은 감정이입을 수업에 끌어들이기에 매우 좋은 방법이다. 인본주의 학습이론에서는 학생들이 중심이 되는 수업을 위해서는 학생들이 역할극이나 모의게임에 참여하게 하라는 수업 제언을 하고 있다. 역할극은 회화 수업에서도 매우 자주 사용되는 학생 참여 수업 방식 중 하나이다. 따라서 학습자들은 A 와 B 로 나뉘서 특정 역할을 맡아, 어떤 상황에 어떤 이야기를 할 수 있는지 문장을 외워서 그 역할을 수행해 보는데 익숙하다. 그러나 문화 수업에서의 역할극은 이런 회화수업에서의 역할 담당 보다는 조금 더 진짜 역할을 수행하는 것과 같은 비중을 둘 수가 있다. 이 경우에는 회화수업과는 달리 대본이 정확히 존재하지 않기 때문에, 각자 맡은 역할에

따라 자신의 정서를 표현하고 자신의 생각이 반영될 수 있는 여지가 있기 때문이다.

수업에서 흔히 다루는 독일의 음식 문화를 정서지능을 활용한 체험형 수업의 예로 제시하면 다음과 같이 진행할 수 있다:

- ① **선별화**: 어떤 역할을 수행할지를 결정한다.
- ② **동일화**: 선정된 역할을 자신이 어떻게 수행할지 역할을 분석하고 자신이 표현할 수 있는 자신의 정서에 맞춰 캐릭터를 설정한다.
- ③ **사회화**: 역할을 수행하면서 해당 역할에 대해 이해하고, 사회 속에서 대인 관계 및 사회적 기술을 이해한다.

다음 예를 보자:

예) Schritte international A1 의 Zwischenspiel 'Kochrezept'

**3** Brotzeit, Vesper, Jause ... Wir machen (k)eine Pause. Wir machen Kartoffelsalat.

Brötchen  
Frikadellen  
Wiener Würstchen  
Kasseler Rippchen  
Kartoffeln

**이제** Sie möchten Kartoffelsalat machen. Was brauchen Sie?  
Hören Sie und ergänzen Sie die Liste.

*Handwritten list:*  
3 Pfund  
1 Pflanzöl  
Apfelessig

**Kartoffelsalat mit Gurke**

Sie brauchen:  
3 Pfund Salatkartoffeln  
1 Salatgurke  
2 Zwiebeln  
4 EL Pflanzenöl  
4 EL Apfelessig  
etwa 1 l Wasser  
1 EL Senf, Salz, Pfeffer

Die Kartoffeln weich kochen, kalt werden lassen, schälen und in Scheiben schneiden. Die Gurke in feine Scheiben schneiden. Die Zwiebeln in sehr feine Würfel schneiden. Kartoffeln, Gurke und Zwiebeln zusammen mit den anderen Zutaten in einer Schüssel sehr gut mischen. Den Salat eine Stunde stehen lassen. Dann noch einmal mischen und servieren. Guten Appetit!

Ist das ...	
<b>in Österreich</b>	<b>in der Schweiz</b>
Frankfurter	Wienerli
Paradeiser, Tomate	Tomate
Erdapfel, Grundbirn	Kartoffel, Herdöpfel, Gumeli, Grumpere
Faschiertes Laibchen, Faschiertes Laberl	Hackplätzchen, Hacktätschli
Semmel, Weckerl	Semmeli, Weggli
Selchkaree, Selchripperl	geräuchertes Rippli

자신이 다른 사람이 되어 주어진 역할을 성공적으로 수행한다면 그때 느끼는 성취감은 독일어 학습에 대한 성취목표를 상향시킬 수 있는 촉매제가 되기에 충분하다. 우리가 수업에서 흔히 다루는 음식문화 수업을 살펴 보면 '독일인들은 아침 식사로 무엇을 먹는가', '독일을 대표하는 음식은 무엇인가', '독일의 소세지 문화를 알아보자'와 같은 학습목표에 따라 교사가 해당 내용을 설명해주거나, 그림 자료를 찾아보면서 음식을 시각적으로 접해보는 정도의 체험을 한다. 또는 몇 가지 레시피를 찾아서 그 레시피에 따라서 어떤 음식이 만들어지는지 조사하거나 간단히 만들어 보는 체험이 허락되기도 한다. 그러나 이러한 문화수업은 매우 수동적이며 교사의 지침에 따라서 움직이는 통제된 참여에 불과하다. 정서적 뇌를 깨우는 체험형 문화수업의 역할극은 학습자가 특정 인물과 최대한 동일시 되는 체험을 제공해야 한다.

위에 제시된 예를 가지고 참여형 문화 수업으로 진행하면 학습자는 자신이 요리사가 된다. 이때 특정 대본은 없으며 학습자는 독일음식을 만드는 요리사, 또는 이태리 음식을 만드는 요리사, 어떤 음식을 만드는 요리사가 될 것인지 음식에 대해서 스스로 조사하고 자신이 요리 레시피를 선택하고 요리사가 되기 위한 준비를 진행해야 한다(**선별화**). 학습자 스스로가 모든 것을 선택한다는 점이 기존 회화 수업에서의 역할극과는 다르다. 학습자는 요리 레시피 이외에도 요리사와 자신을 동일시하여 요리사 직을 수행하기에 필요한 제스처, 말투, 손님을 응대하는 자세까지 감정이입을 하며 역할을 수행한다(**동일화**). 역할을 수행한 후에는 해당 직업을 수행해 본 소감을 바탕으로 개인적 차원을 벗어나 사회적 관계에서의 정서적 영역까지 감정을 확대시킬 수 있도록 유도한다(**사회화**).

이러한 수업 진행은 체험을 통해 감정이입하며 공감대를 찾아갈 수 있는 정서적 특징이 있다. 요리라는 소재는 지금 학교 현장에서 매우 빈번히 등장하는 문화 수업 소재이다. 그러나 이 요리 문화는 요리 그 자체가 주인공이 되어 그 요리는 무엇인지, 어떤 맛인지 등 요리를 인지적으로 익히는 수업으로 진행되는 반면에, 정서 기반으로 체험적 문화수업으로서 요리 주제는 “특정 인물의 선정 → 동일화 → 사회화”로 진행시켜서 학습자가 주인공이 될 수 있도록 수업의 중심이 언제나 학습자에게 놓이게 한다. 모든 수업의 소재는 학습자의 정서지능을 개발하는 데 도움을 줄뿐 중심이 되지 않는다. 체험형 수업은 특히 정서지능 중 ‘감정이입 영역’과 ‘사회적 기술 영역’에 큰 도움을 줄 수 있다.



## 3) 수업모형 III - 토론형 문화 수업 (예: 책을 통한 토론 수업)

책이 정서 개발에 도움을 준다는 것은 누구나 동의할 것이다. 책을 통한 토론 수업의 장점은 정서지능의 5 가지 영역에 모두 도움을 줄 수 있다는 특징이 있다. 왜냐하면 책은 어떤 주제를 선정하느냐에 따라 정확히 의도하는 목적을 맞출 수 있기 때문이다. 따라서 자가인식, 자기조절, 동기부여, 감정이입, 사회적 기술 어떤 영역에 초점을 맞추느냐에 따라 권장할 수 있는 책의 영역은 달라질 수 있다. 그러나 본 논문에서는 인본주의 학습이론 중 ‘수용적일 때 가치명료 전략을 사용하라’는 수업 제언을 수행하기 위한 수업유형과 정서지능에 초점을 맞추기 때문에 여기서는 특히 하나의 주제를 읽고 그에 대해서 다양한 의견이 있을 때 그것을 학습자가 어떻게 수용할 것인지에 초점을 맞춰 문화수업의 예를 제시할 것이다.

다음 예를 보자:

예) Lagune A1 의 Reportage “Ein Krokodil und kein Telefon”

### „Ein Krokodil und kein Telefon“

Telefon, Fernseher, Auto hat jeder. Stimmt nicht. Manche Menschen haben zum Beispiel ein Krokodil, aber kein Telefon. Vier Personen, vier Lebensstile.

Reportage



▲ Jochen Pensler, 21, studiert in Leipzig Biologie. Sein Zimmer ist ein Zoo. Zurzeit hat er 6 Schlangen, 26 Spinnen, 14 Mäuse und 1 Krokodil. Aber er hat kein Telefon und kein Radio. Einen Fernseher hat er auch nicht. „Ich höre keine Musik und ich brauche keine Unterhaltung. Nur Bücher brauche ich unbedingt und meine Tiere. Tiere sind mein Hobby und sie kosten viel Zeit.“

Bernd Klose, 42, lebt in Freiburg. Er ist Reporter. Deshalb ist er selten zu Hause. Seine Wohnung hat nur ein Zimmer. Es gibt eine Matratze und einen Schreibtisch. Möbel findet Bernd nicht wichtig. „Ich brauche drei Dinge: den Computer, das Motorrad und das Mobiltelefon.“





▲ Karin Stern, 33, wohnt in Frankfurt. Sie ist Sozialarbeiterin und Hobby-Fotografin. „Ich brauche keinen Luxus, keinen Geschirrspüler und keinen Computer. Ich rauche nicht und ich trinke keinen Alkohol. Geld brauche ich nur für meine Kameras, mein Fotolabor und für Filme. Der Rest ist nicht so wichtig.“ Das stimmt: Ihr Bad ist eigentlich ein Fotolabor und ihr Schlafzimmer ein Fotoarchiv.



◀ Normalerweise hat jeder Mensch eine Wohnung oder ein Haus, aber Linda Damke nicht. Sie ist 27, Musikerin, und hat ein Segelboot. Das ist ihr Zuhause. „Andere Leute brauchen ein Haus oder eine Wohnung und einen Wagen, ich nicht. Mein Segelboot bedeutet Freiheit. Im Sommer bin ich in Deutschland oder in Frankreich, im Winter in Griechenland.“ Lindas Leben ist spannend, aber nicht sehr bequem. Die Kajüte hat wenig Platz. Es gibt ein Bett, einen Tisch, ein paar Kisten, einen Mini-Kühlschrank und einen... (text cut off)





본 문화 수업의 예에서는 각기 다른 삶의 스타일을 소개하고 그에 대해서 옳고 그름이 아닌 서로 다른 것에 대해서 인식하고 서로 다른 것을 수용할 수 있도록 토론을 이끌어가는 문화 수업을 진행하는 예를 소개할 것이다. 이러한 토론형 문화 수업을 위해서는 각자의 가치에서 옳다고 판단되는 사례를 모아서 제공하고, 이에 대해서 다양한 의견을 나눌 필요가 있다.

- ① **개별화**: 하나의 주제에 서로 다른 가치 판단이 있음을 인지한다.
- ② **공감화**: 타인의 경험과 주장을 통해 낯선 것에 대해 경험하고 왜 그런 가치가 성립되는지 공감할 수 있는 기회를 제공한다.
- ③ **수용화**: 책이나 글의 주인공과 자신을 동일시 하면서 학습자 자신의 상황과 생각을 수용하고 인정하는 법을 학습한다.

위에 제시된 예를 가지고 토론형 문화 수업을 진행하기 위해서는 학습 분위기가 개방적임이 전제되어야 한다. 학습자들은 자신의 생각을 자유롭게 발표할 수 있고, 다른 학습자들도 비판이 아닌 개방된 입장에서 틀린 생각을 찾는 것이 아니라 상대의 생각을 수용할 수 있는 연습이 되도록 문화 수업 분위기를 조장해야 한다.

학습자는 주어진 텍스트를 통해 서로 다른 라이프 스타일을 읽고 자신만의 세계를 지향하며 개인의 취향에 따라 삶을 꾸리는 사람들의 이야기를 읽어 본다(**개별화**). 이 글을 통해 학습자 자신은 다양한 라이프 스타일 중 어떤 삶의 모습에 동의할 수 있는지, 각자 다른 삶의 색을 추구하는 그들의 사정은 무엇인지 나와 다른 타인의 삶에 대해서 간접 경험을 해 보면서 공감 요소를 끌어 내는 토론 시간을 마련한다(**공감화**). 주인공처럼 전화기 없이 악어 키우기를 선택하는 삶을 살 수 있을지, 생활에 편리성을 가져다 주는 어떤 물건도 필요치 않고 오직 카메라와 관련된 것에만 돈을 쓰는 것이 즐겁다는 삶을 어떻게 받아 들일 수 있을지 등 나와 다른 가치관과 신념으로 생활을 영위하는 타인의 삶은 틀린 것인지 학습자들은 다양한 관점에서 토론을 하고, 그를 통해 자신의 성향이나 가치관은 어떠한지 ‘자기인식’과 ‘자기조절’을 통해 자기 성찰의 기회를 가질 수 있다. 이와 같이 글을 통해서 다른 사람의 생활도 간접적으로 경험하지만, 그 글을 읽고 어떤 부분을 공감하고 동의하는지 다른 사람과 토론해 보면서 2 차 공감을 경험할 수 있으며, 최종적으로 자신이 살지 않은 삶일지라도 학습자 자신의 상황과 생각을 키워나갈 수 있도록 새롭게 경험한 내용을 수용할 수 있게 된다(**수용화**). 이를 통해 개인의 생각을 넘어 타인의 삶에 대해 감정이입을 할 수 있고, 타인과 조화를 이뤄 생활을 영위하는 대인적 관계 측면의 정서도 함께 함양할 수 있다.

따라서 “개별화 → 공감화 → 수용화”로 진행되는 토론 문화 수업은 특히 학습자 자신이 새롭게 겪을 상황과 입장에 대해서 미리 대비할 수 있다는 점에서 해당 학습을 통해 어떤 목표를 설정해야 하는지 최종 목표 설정 및 성취동기와 같은 정서지수를 높일 수 있을 뿐만 아니라 자기성찰과 대인관계까지 매우 광범위한 정서지능 영역을 깨울 수 있는 방법이다. 정서에 대해 가르치는 가장 좋은 방법으로 독서를 권장하는 이유가 바로 여기에 있을 것이다.

#### 4) 수업 모형 IV – 결속형 문화 수업 (예: 영화와 TV 시청)

영화와 TV 는 책을 통한 토론과 유사하다. 그러나 정서적인 측면에서 들여다 보면 영화와 TV 와 같은 매체가 책보다는 훨씬 영향력이 크다. 시각적 자극이 감정영역에 더 큰 호소를 하기 때문인 것으로 보인다. 글을 읽고 토론을 하는 것보다 TV 나 비디오를 보고 난 다음 토론에 참여하면 토론 참여자 사이에 결속이 더욱 강화되거나 공감지수가 더 높다.

다음 예를 보자.

예) 영화 ‘타인의 삶’의 장면들



이 타인의 삶이라는 영화는 영화 제목처럼 ‘타인의 삶’을 통해 ‘자신의 삶’을 돌아보게 한다. “5 년간 내 삶이 없던 타인의 삶, 난 그들의 삶을

흠쳤고, 그들은 나의 삶을 바꿨다”는 대사는 특히 영화를 통한 결속감과 정서수업의 좋은 답을 마련해 주기도 한다. Goleman(1994)은 ‘겨루기’라는 영화를 보고 주인공 앤드류가 새로운 곳으로 이사를 가면서 받는 따돌림, 같은 반 급우들에게 수용되고 인정받기를 바라면서 치뤘던 레슬링을 보면서 앤드류를 응원하고, 영화를 보고 난 다음 그 영화에 대해 소집단 토론을 하면서 의견을 나누는 수업 방법을 제안했다. Goleman 이 이 토론을 통해서 얻고자 한 것 역시 ‘결속’이라고 볼 수 있다. 그래서 이 연구에서는 이 문화수업을 토론형 문화 수업과 달리 결속형 문화수업이라고 구분했다. 주인공을 함께 응원하거나, 함께 분노를 하는 등의 현상이 바로 주인공과 학습자 사이의 결속뿐만 아니라, 그것을 함께 시청하는 학습자들끼리에서의 결속감도 형성되었다고 볼 수 있다. 영화 이외에 다큐멘터리와 같은 르포 형식의 비디오 자료도 결속형 문화 수업의 좋은 소재가 된다.

다음 예를 보자:

예) Lagune A1 의 TV Bericht “Notarztwagen – Lebensretter im Dienst”

## Notarztwagen

Lebensretter im Dienst

**Tod oder Leben – manchmal entscheiden Sekunden.**  
Ein Bericht von Bruno Benz

Hafenkrankenhaus Hamburg. In der Notaufnahme klingelt das Telefon. Die Uhr über der Tür zeigt **08:24:00** Uhr. Zehn Sekunden später reißen die Notärztin und zwei Sanitäter ihre Jacken vom Haken und rennen zum Notarztwagen. Der steht vor dem Eingang. Türen zu, Blaulicht und Sirene an und los. Die Ärztin sitzt vorne neben dem Fahrer und dem Krankenpfleger. Alle drei schauen konzentriert auf den Verkehr. Einige Autofahrer machen die Straße nicht frei. Der Fahrer schimpft.



**Sekunden sind jetzt wichtig.**

**08:35** Uhr. Hamburger Hafen. Der Rettungswagen muss vor einem Tor halten. Ein Mann in Uniform macht es auf und ruft: „Schnell, schnell! Da hinten beim Kran ist es!“ Der Wagen fährt weiter und hält am Unfallort. Die Ärztin springt aus dem Auto, aber sie kann noch nichts tun. Ein Personenwagen, ein Golf, liegt unter einem Container. Zwei Feuerwehrmänner brechen die Tür auf. Der Fahrer blutet am Kopf, am Arm und an den Händen.



**Dr. Becker: „Sauerstoff, schnell!“**

**08:39** Uhr. Geschäft. Die Tür ist auf. Die Ärztin schiebt die Leute zur Seite und läuft zum Unfall- opfer. Sie untersucht den Mann, er atmet schwach. Die Sanitäter heben ihn auf eine Trage. „Vorsicht, nicht auf die Brust drücken,“ sagt die Ärztin. Die beiden Männer schieben die Trage in den Notarztwagen. „Sauerstoff, schnell!“ Der Krankenpfleger legt dem Opfer eine Atemmaske auf das Gesicht.



**„Der Job geht echt unter die Haut.“**

**08:46** Uhr. Autobahn. Tempo 100. Das Rettungsteam fährt mit dem Unfallopfer zum Krankenhaus zurück. Der Mann auf der Trage hat Schmerzen und stöhnt. Schon fahren sie über die Elbe.

**08:59** Uhr. Notaufnahme: Die Sanitäter warten bereits und heben das Unfallopfer aus dem Wagen. Die Ärztin steigt aus und sagt nur kurz: „Rippenbrüche und Schock.“

Der Einsatz ist zu Ende. 35 Minuten. Wann kommt der nächste Anruf von der Zentrale? Das weiß niemand. Die Notärztin heißt Doktor Hildegard Becker. Sie ist 28 Jahre alt, verheiratet, Kinder hat sie nicht. Sie arbeitet im Hafenkrankenhaus. Der Rettungsdienst ist hart. „Ich liebe meinen Beruf“, sagt sie, „aber der Job geht echt unter die Haut. Nicht immer geht es so gut wie heute.“

특히 인본주의 학습이론 중 ‘교사가 조장하기를 원하는 습관과 태도를 발달시킬 수 있는 학습경험을 제공하라’는 수업 제언을 수행하기 위한 수업형태와 정서지능 개발에 초점을 맞춘다면, 위 예에서 제시한 르포형 비디오 텍스트를 활용해 볼 수 있다. 이 수업 소재를 통해 학습자들은 특정 학습 경험을 공유하고 결속하는 문화수업의 과정에 참여할 수 있다. 결속형 문화 수업의 진행 과정은 다음과 같다.

- ① **사회화**: 시각자료를 통해 다른 사회를 경험하도록 학습경험을 제공한다.
- ② **주제화**: 주인공이 겪는 문제를 인식하고 주제화 한다.
- ③ **결속화**: 주인공의 편에서 문제를 해결하고, 대인관계를 통해 자기성찰과 자기 존재에 대해 생각해 볼 수 있게 한다.

위급한 상황을 맞아 처리하는 소방관의 35 분을 비디오로 체험한 학습자들은 자신이 전혀 겪어보지 못한 다른 사회의 삶을 생생하게 경험하게 된다(**사회화**). 이때 단순히 소방관의 임무란 무엇인가,라는 인지적 지식이 아닌 위급함과 긴박감 나아가 사고를 처리하는데 느껴지는 애절함 까지도 함께 학습하게 된다. 소방관들은 생과 사의 기로에서 결정적 1 초를 놓치지 않기 위해 신속하게 움직이며, 짝 찬 거리를 뚫고 지나가야 하는 고충을 느낀다. 사건 그 자체보다도 소방관들의 심적인 상태와 사건 처리 과정 중에 부딪힌 문제가 여기에서는 더 부각되고 중심에 놓이게 된다(**주제화**). 교통 문제가 해결되고 병원에 도착하여 임무를 완수할 때까지 그 과정 내내 소방관과 학습자는 심적 결속 관계에 놓이게 된다(**결속화**). 일이 해결되는 38 분 후 비디오를 시청한 학습자는 새로운 학습경험을 했고, 그 사이 학습자의 정서지능은 자기성찰뿐만 아니라 대인관계적 지능까지 모두 활성화된다. 오늘의 비디오 내용에서는 성공적인 35 분이었지만, 가끔 너무 늦어버린 경우도 있다는 마지막 진술은 학습자의 정서지능 중 사회적 기술 영역을 자극하여 사회 문제에 대한 해결 반응을 유도한다.

영화, TV 및 비디오와 같은 시청각 매체자료에 의한 결속형 문화수업은 새로운 학습 경험을 제공하여 그 경험을 통한 “사회화 → 주제화 → 결속화”를 통해 다른 사람의 기분, 욕구 및 관심사에 대해 감정이입을 하고, 같은 목표에 도달하기 위해 안내하거나 촉진하는 정서적 경향을 갖게 된다. 결속형 문화수업은 따라서 정서지능 중 ‘사회적 기술 영역’, ‘감정이입 영역’, ‘동기부여’에 큰 도움을 줄 수 있다.

지금까지는 독일어 수업에서 제공되는 문화 학습 소재를 어학 수업용이 아닌 학습자의 감성지능 영역을 깨울 수 있는 인문학 소재가 될 수 있는 방안에 대해 구상해 보았다. 학습자가 주도하는 문화수업은 Goleman 의 정서지능영역인 ‘자기인식’, ‘자기조절’, ‘동기부여’, ‘감정이입’ 및 ‘사회적

기술'이라는 정서지능의 영역을 다양한 방법으로 깨울 수 있다. 학습자가 문화 수업을 어떻게 주도하는지에 따라 문화수업 유형을 구분하였고, 이를 각기 '공유 수업', '체험 수업', '토론 수업' 그리고 '결속 수업'으로 구분하여 독일 문화 수업을 통한 학습자의 정서교육을 시도해 보았다.

#### IV. 나가는 말

제 2 외국어로서 독일어 수업은 실제 독일어를 습득하여 일상생활을 영위하는데 도움을 줄 수 있어야 한다는 기본 언어 수업의 목표와 더불어 훌륭한 도구언어가 될 수 있다는 또 하나의 교육 목표를 설정할 수 있다. 또한 독일어 회화 및 문법 수업을 효율적으로 진행하기 위하여 외국어 교수방법 및 수업계획을 세우듯이, 이제 문화수업도 그 효용성과 가능성에 대해 다양한 층위에서 논의되어야 한다. 언어는 도구학문이기 때문에 독일어를 배워서 독일어 분야가 아니더라도 다양한 영역에 도움을 줄 수 있다. 본 논문에서는 독일어 문화 수업을 학습자가 중심이 되어 참여하면서 개발될 수 있는 수업 효과가 단순히 인지적인 지식 정보나 학습 내용이 아니라, 바로 정서적 측면에서의 자극이 될 수 있다는 점을 강조하고자 했다.

고등학교 현장에서 독일어는 교양과목 영역에 속한다. 따라서 독일어는 오히려 인지적 영역에서 성과를 내야 하는 부담감이 적다. 그렇다면 독일어를 배우는 학생들에게 전하고 싶은 것은 무엇인지, 독일어 수업을 통해 학습자 그들에게 긍정적 수업 효과를 거둘 수 있는 부분이 무엇인지를 되짚어 본다면, 학습자의 내면에 동기부여를 하거나 내면을 자극할 수 있는 독일어 수업일 것이다. 이러한 발상에서부터 인문 및 정서 교육의 소재로 문화라는 영역을 선택하여, 문화 수업을 통해 학습자가 스스로의 정서를 함양시키고, 정서지능이 높아질 수 있는 방법을 마련해 보았으며, 상보적으로 또한 독일어교육 그 자체에 대한 관심과 효율성이 함께 높아지는 방법을 제안하고자 하였다. 이를 위해, 정서지능 영역과 연계하여 학습자가 주도하는 참여형 문화수업 전략을 직접 제시해 보았고, 이때 학습자는 단순 참여가 아니라 그 과정 속에서 학습자 스스로의 동기와 정서기능을 자극할 수 있도록 수업운영의 주체가 되었다.

이 논문에서는 학습자가 중심이 되어 학습자 스스로가 직접 수업을 운영하고 참여하는 방법에 맞춰 4 가지의 문화수업 방안을 제안해 보았으나, 이 문화수업 모형에 따라 학습자가 실제 수업 과정에 참여한 사례를 바탕으로 정서지능 및 동기와 관련하여 어떤 긍정적인 결과를 얻었는지에 대한 실증적인 연구까지는 진행하지 못했다. 후속연구에서는 이런 점을 보완하여 각 수업모델의 효용성에 대해 검토하고 학습자 동기화와 관련된 문화수업의 다양한 사례를 더 상세히 살펴보도록 하겠다.

## 참고문헌

- 윤운성. (1995). *학습과 동기전략*. 서울: 문음사.
- 정종진, 임청학, & 성용국. (2008). *뇌기반 교수-학습 전략*. 서울: 학지사.
- Aufderstraße, H., & Müller, J. (2010). *Lagune Kursbuch 1*, München: Hueber.
- Connell, D. (2005). *Brain-based strategies to reach every learner*. New York: Scholastic.
- Gagne, R. M. (1970). *The Conditions of learning*. New York: Rinehart and Winston.
- Goleman, D. (1998). *Emotional Intelligenz*. München: DTV.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning –The new science of teaching and training*. San Diego, CA: The brain Store.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning–The new paradigm of teaching*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ledoux, J. (2002). *Synaptic self: How our brains become who we are*. New York: Penguin Books.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Ü bungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., & Reimann, M. (2011). *Schritte international: Niveau A1*. München: Hueber.
- Ormrod, K. D. (1990). *Human learning: Theories, principles and educational applications*. Princeton, NC: Merrill.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain – enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus..

박현선

한국교원대학교 제 2 대학 독어교육과  
363-791 충북 청원군 강내면 태성 탑연리 250  
Tel: + 82-(0)43-230-3555  
Email: sunpark@knue.ac.kr

Received on August 30, 2015

Reviewed on November 15, 2015

Revised version received on November 30, 2015

Accepted on December 24, 2015